

5. *Fejlődés-jelleg*: a) a fejlődés *tempója*; — b) a fejlettség *foka* (a szellemi fejlettséget az »intelligencia-hányadossal« mérhetjük); — c) a fejlődés *egyenletessége* (vannak a fejlődésben replikációk, regressziók, alternanciák stb.); — d) *rendes* vagy *rendellenes* volta.

Ezek lehetnének egy »racionális« személyiséglap megszerkesztésének főbb szempontjai.

(Folytatjuk.)

Várkonyi Hildebrand dr.

A fejlődés kötöttsége és a tanulmányi anyag

A tanítás eredeti és ősi értelemben olyan tevékenység, amelyben bizonyos kényszer és erőltetés mellett a fejlettebb egyén a fejletlen egyént irányítja annak akaratával, vagy akaratára ellenére. Az új nevelés világhírű apostolai Dewey-től Claparède-, Ferrière-, Decroly-, Montessori-, Washborne-, Petersen-ig olyan tanítás hívei, amely a régi értelemben vett tanítástól lényegében és gyökeresen különbözik. Az a törekvésük, hogy sajátos világot teremtsenek a gyermek körül. Olyan világot, amely telve van a gyermekeket és ifjút *természetes módon* tanulásra (azaz kutatásra és önfejlesztésre) ösztönző, ingerlő helyzetekkel és problémákkal. *Petersen Péter* jénai egyetemi tanár erről így ír: »A nevelési helyzeten (Situation) értjük az ingerlően ható tényezőknek összességét, amelyek a gyermekeket arra kényszerítik, hogy rájuk személyiségének egészével (tehát nem csak az értelemmel) reagáljon.« Az »inger« szó lélektani kifejezés és az olyan hatást jelenti, amely visszahatást tudatosan provokál.

Az új tanítás célja megszólaltatni a személyiség egészét és sajátos hangnemét. Arra törekszik, hogy provokáló helyzetei minél több alkalmat adjanak egyéni reakciókra. A régi tanítás kész ismereteket adott (nem fedeztette fel a dolgokat) és azoknak hű és változatlan visszaadását kívánta. Nem volt kíváncsi a személyes rájövésre, akciókra, sem az egyén értékkiválasztó erejére, sajátos állásfoglalására. A tudomány leszűrt igazságait adta és eszménye volt a jó emlékezetű, tényeket hűen visszaadó, reprodukív tanuló. Az új nevelés nem a tudomány végállomásaival kezdi ráhatásait, hanem felfedezésre, átélésre, megfigyelésre alkalmas konkrét étellel veszi körül a tanulót. Ez a világ a gyermek szellemi aktivitását és alakító-, alkotó-tevékenységét természetes módon kelti életre. Éppen olyan természetes eszközzel nyújt ismeretet, ahogy megkapja azt az a gyermek, aki az autók szerkezete körül pajtásai körében az után szakszerű ismeretet szerez.

Ennek a tanítási eljárásnak rugóit Ed. Claparède foglalta össze legtökéletesebben »Education fonctionelle« című munkájában, a természetes szellemi életfunkciók törvényeinek ismeretetésével. Lényege: Minden élő lény környezete hatására értelmesen reagál. A gyermek is iskolás kora előtt és iskolásélete keretein kívül is mindenkör természetes, sokágú és maradandó ismerethez jut szabad vágyból és céltlító érdeklődésből. Ezt akarja az iskola ma folytatni az iskolán kívüli tevékenységi vágy felhasználásával, a szabad és egyéni aktivitás bevonásával, amelynek melegágya az érzelmi és akarati élet előtérbe állítása.

Nálunk az az uralkodó felfogás, hogy a nevelés ujszerű értelmezése az elemi iskolának való, a középfokú oktatásban legfőjebb egy-egy elv keretében valósítható meg. (Ilyen a munkáltató oktatás a természettudományok terén.) Vannak tekintélyes pedagógusok, akik szerint az ilyen »játékos« tanításmód nem való a középiskolába. Ezzel szemben az új nevelés hívei azt a tanítási módot, amelyben a tanuló a készen feltálat ismeretet csak megérteni, megtartani és felmondani tartozik, az igazi szellemi erők teljes paragonhagyásának, nem pedig komoly munkának tartják. A magyar felfogás figyelmen kívül hagyja, hogy a világ első új iskolái, az egyetemi tanárok által alapított kísérleti iskolák: Deweyé (Columbia Egyetem, New-York), Petersené (Jena), Decrolyé (Bruxelles), Claparèdeé (Genf) valamennyien a 7 éves kortól legalább 14—16-ig oldották meg a nevelés új törekvéseit. De figyelmen kívül hagyja azt is, hogy ezek a kiváló tudósok a maguk személyében is elég biztosítékot nyujtanak arra, hogy az ifjúság fejlődésének gyakorlati megoldását felelőtlen játék tárgyává nem teszik.

*

Az 50—60 év előtt kialakult eljárás szerint a tanítás módszere másoktól átvehető és elsajátítható volt. Előírt, rendszeresen kidolgozott sémákat adott a herbarti elgondolás a tanár kezébe, melynek utánzása egyéni tapasztalattal és gyakorlattal párosulva célhoz vezetett és a tanulmányi anyag mechanikus visszaadásában eredményt is mutatott fel.

Ennek a régi eljárásnak ma már ellentmond az a tudományos felkészültség, amely a lélektan, a gyermekfejlődéstan, a differenciás és individuál-psychológia, a személyiségtan és topológia terén az elmúlt 25—30 év alatt kialakult. Az új felfogásnak rövid indokolása:

1. a lélektan irányváltása,
2. a neveléstan irányváltása.

1. A régi lélektan mechanikus gépezetet látott a gyermekben, passzív felvevő készüléket, mely automatikusan visszaadja a beléje helyezett anyagot. Ezért adhatott tanítási recepteket. A mai lélektan a gyermekben dinamikus, életteli, célratörőkvő

egyéni erőt lát. A gyermek »tendencia-köteg«, az új lélektan szerint, sajátos belső formáló erő tervszerű összerendelésében. Ebben a vitalisztikus felfogásban az élet metafizikai erőinek mély tisztelete és vallásos áhitata él.

2. A régi nevelés intellektualista-verbalisztikus irányú volt, az emlékezetne épített. Korunk új szellemiség előkészítője. Leszámol az intellektuális-materialista felfogással és az ember spirituális-szociális erőinek éltetésére törekszik. Metafizikai régiókba nyúl: a vallásos élet új középkor mélységeit nyitja meg előttünk, — a nemzeti öntudat a népi örök, faji sajátosságok ösforrásaiból merít. (Lásd: Bálint Sándor: »Néprajz és nevelés« c. munkáját a »Cselekvés Iskolájá«-ban.) A nevelésbe érzelmi és akarati elem vonul be. A nevelés az objektív-tények emlékezteti raktározásánál többre értékeli az egyén szubjektív sajátosságának énes vonatkozását a kulturjavakkal és az étellel szemben. A »nevelési ráhatás« terén az iskolában arra törekszik, hogy a nyújtott hatások a gyermekben léletté, tetté, törekvések céljává, azaz az »önkifejtés«, — az egyéni kibontakozás eszközévé legyenek. Jelszó: *az egységes egyénre gyakorolt egységes hatás elérése.*

A nevelési gondolat irányváltozásának lélektani gyökereit fogom előbb ismertetni és azután rátérek a tanítási anyag problémájára.

•

Két világ áll előttünk, amely ma párhuzamosan dolgozik a lelki élet rejtélyeinek feltárásán. Ezt a két eredeti beállítottságában és szemléleti látószögében eltérő lélektani irányt (melyeknek mindegyike több ismert lélektani kutatásterületet ölel fel) Müller—Freienfels objektíváló és szubjektív lélektani iránynak nevezi. A két iránynak a lélektan keretein túlnövő általános jelentőségét itt csak táblázatos vezérszavakban ismer-tethetem Müller—Freienfels nyomán:

<i>Objektíváló lélektani irány:</i>	<i>Szubjektív irány a lélektanban:</i>
Természettudományi módszerrel dolgozik,	Szellemtudományi beállítódása van,
Atomizmus (elemekre bontás) jellemzi,	Egészség-szemlélet jellemzi,
Szenzuálizmus és intellektuálizmus jellemzi,	Érzelmi és akarati irány jellemzi,
Törvényeket keres,	Tipusokat ismer fel,
Általánosításra törekszik,	Differenciálásra törekszik,
Mechanizmus jellemzi,	Vitalizmus jellemzi,
Okozatíságot keres,	Célirányos (teleologikus),
A »tudatalatti« okozati faktora,	A »tudatalatti« finális faktora,
Ez »lélek« nélkül való lélektan,	A strukturált lélek tana
Mennyiségi alapon kutat,	Minőségi kutatást végez,
»Magyarázat« a célja.	Megértés a célja.

Az új nevelés metodikai és didaktikai eljárását megmagyarázza az az eltérő szemléleti nézőszög, amely a szubjektív lélektani felfogást, az objektíváló, azaz természettudományi módszerrel dolgozó lélektantól elválasztja. A szellemtudományi és vitalisztikus lélektan nem törekszik a lelki életet a természettudományok módszereivel, általánosítható törvényekkel, elemeire bontva, mennyiségtani exaktsággal és képletek formájában, mint a szervesen természetet magyarázni, hanem arra törekszik, hogy a lélek sajátos megnyilvánulásait, intuitív beleérződéssel, megértő, belső értelmezéssel, mint strukturált egészet fogja fel, olyan egészet, amely összehasonlíthatatlan, egyetlen, soha nem ismétlődő és törvénnyel meg nem határozható, mert csupán tiposus egyezéseket mutat fel. A lelki életben nem az egyszerű elemek: érzetek, képzetek és fogalmak a döntő jelentőségűek (Herbart), hanem az ösztönök, törekvések és akarati dispoziciók. A lélek célirányos szervezet.

A fenti lélektani tanulságok átfordítása tanítástani területre a következő:

A nevelés pszichés ráhatás. Az új nevelés kutatja a ráhatás tiposus eseteit. A tanuló úgy látja maga előtt, mint sajátos tendenciák és beállítottság összetevőjét, amely a maga módján aktíve reagál a milieu személytelen, a kultúra idő- és személyfeletti, valamint tanárai és társai személyes hatására.

A kétféle lélektani irány a világszemlélet kétféle nézőszögét is mutatja. Ha tankönyveinket, sőt tantervünket lélektani szempontból vizsgáljuk, meg kell állapítanunk, hogy a tanulmányi anyag ismeretelemeiből kialakuló világkép, amelyet jelenleg ifjúságunknak adunk, az életszemlélet objektív látószögéből indul ki és az elemző, érzéketi-értelmi iránynak képviselője. Természettudományi módszerrel dolgozik, még a szellemi tudományok területein is, mert a tények, adatok és bizonyítások, a meghatározások és osztályozások a történelem, magyar irodalom, poétika terén is fontosabb szerepet játszanak, mint a szellemtörténeti légkör, mint a személyiségek belső ábrázolása és a korszellem élő keretébe állítása. A tanterv és tankönyv holt részekre szabdalja az élő valóság összetett egészét, mert elemekre bontva magyaráz és az a tudás imponál neki, amely olyan exakt és pozitív, mint a matematikai törvény.

Hiányzik belőle az érzelmeket mozgásba hozó beleérződés a művelődési, vagy természeti élet-egész belső szellemi világába. Hiányzik a tettet kiváltó akarati hatás, amely felgyúlva a hősöknek, szenteknek, kutatóknak és felfedezőknak világító személyiségén, a fejlődő egyén lelkében elhatározások forgástengelyében izzó eszményeket épít ki. Micsoda világképet alakít ki az a széttört életábrázolás, amit tankönyveink adnak? Micsoda eszményeket formál az az adathalmaz, amely nem kíváncsi az egyén értékelő erőire, kiválasztó és asszimiláló ké-

pességeinek megszólalására, csak visszaadassék híven a lexikális adatok egymásutánja?

Az élet ábrázolásának szellemtudományi irányát akkor fogjuk megtalálni iskoláink nevelési munkájában, amikor tanterv, tankönyv és tanár a művelődési anyagot a megihletés (stimulálás) eszközének tekintti, amely arra való, hogy az egyénben élő és sajátos célokat követő erőket megmozgassa, akcióba állítsa és alkotásokban megmutassa. Ezzel a folyamattal az egyén szubjektív vonatkozásba lép a hatásokkal, ami ma iskoláink munkájából hiányzik.

De nemcsak azzal tartozunk tanítványainknak, hogy nevelőhatásainkkal kiemeljük a bennük élő erőket, hanem azzal is, hogy magát az iskolai életet a fejlődő egyén szükségletét kielégítő életkeretté tegyük. Vagyis: a tanuló ne lássa az iskolai életet szükséges rossznak, melyből nincs menekvés, hanem életnek, mely személyes aktivitását programmba veszi, bevonja céljai kitűzésébe és elérésébe, — életnek érezze, melyben óráról órára nőnek belső erői. A tanár mozgassa meg olyanformán a tevékeny gyermeki erőket, hogy az iskolában személyes értelmet nyerjen minden, ami történik: a tanulónak tudnia kell, mit, miért tesz, mit fog dolgozni és milyen nagyobb, átfogóbb cél érdekében történik egy-egy részlet-szellemi-munka. Ha mind ennek keretében a tanuló megéli és öntudatosítja szellemi növekedését, akkor kielégülés és öröm számára az iskolai élet.

A tanítási anyag problémája.

Az új irányú oktatás ellenfelei az anyagra szoktak hivatkozni, amikor azt hangoztatják, hogy az új szempontok keresztülvihetetlenek. Valóban a tanár általában az anyagkövetelés súlya alatt roskadozik és előbb-utóbb egyebet sem lát maga előtt, mint egy távversenyt, amelyben a tanár az idő és anyag-halmaz egyeztetésének vesszőparipáján nyargal. A kulturjavak átadandó tömege csakugyan úgy megnőtt, hogy lassanként ura lett, nem szolgálja az iskolai életnek. A követelmények a tudományszak érdekeit nézik, nem a gyermekét. Az egyes részek között nincs összehangolási és egységesítési lehetőség, nincs nyugodt, érlelődésre szánt idő, nincs világító pontok kiemelése, amelyekben a nevelői értékek kiviláglanak és lelkiséget, világképet érlelnek.

Az iskola az emberiség hatalmas méretű objektív szellemi javainak átadója bizonyos kiválasztás alapján. Ennek a kiválasztásnak van *objektív oldala* és van, a tanuló látóhatára felől nézett *szubjektív oldala*. A gyermektanulmány érdeme és egészen újkeletű törekvés a szubjektív szempontnak is mérlegelése. A gyermektanulmány felveti a kérdést, — legutóbb Loczka

Alajos is ezt tette a Magyar Pedagógiai Társaságban a természettudományokkal kapcsolatban, — hogy gyermektanulmányi tapasztalatokkal igazolható-e, ha az anyag kiválasztás kérdését csak objektív, azaz a szaktudomány oldaláról nézzük? Továbbá milyen következményekkel járna az, és megoldható-e, ha a gyermek igényeit és fejlődés tanilag igazolható szükségletét figyelembe vennők?

1. A tanulmányi anyag objektív jelentősége.

Természetes és jogos biológiai álláspont az, hogy az öregebb nemzedék minden általa megélt és szerzett művelődési értéket az ifjabb nemzedéknek átadni kíván. Az így felgyülemlett kultúrájuk tömegébe rendet csak több-kevesebb mesterséges izolálással lehetett állítani, — szaktárgyakra tagolással és ezeknek időben és egymásutánban való rendezésével. Így jött létre a szaktárgyak didaktikai felépítése és általuk a tanterv. Amióta megvan, állandó a szakemberek küzdelme az elsőbbségért, a művelődési eszményért, az óraszámokért. A sokféle igény, a sok új ismeret figyelembe vétele enciklopédikus művelődéstömeggé tette az anyagot.

Ez a körülmény veszedelemmel járt. Minden szaktárgy önálló ismeretegység lévén, önálló céllal és módszerrel bír. A tankönyvírók és a szaktanárok ezt a tudományi rendszert, amelynek tiszteletében nevelődtek, előbbrevalónak tekintik a gyermeki felfogás és átvevő készség lélektani rendszerénél. A gyermektanulmány a szaktárgyak terén sem fogad el kész helyzetet, hanem tudományos revíziót követel. Felveti a kérdést: vizsgálatának meg az életkorok felfogásterületei és a szellemi teherbíró képesség, hogy tudjuk, valamely önálló rendszerrel bíró tudományágból mennyi adható és adandó életkoronként? Továbbá milyen egymásutánban, azaz milyen felépítési rendben nyújtandó a szakismeret?

Ezen a területen t. i. szöges ellentétben áll egymással a szaktudomány embere és a lélekbúvár.

a) A tudomány embere rendszertani alapon áll, a történelmi felépítés rendjét és a logikai fogalomrendezés elvét követi. A gyermeki lélek kutatójának álláspontja viszont lélektani törvényszerűségekre épít. A természetrajz tankönyve például a 10—11 éves gyermeknek (első középfokú osztály) a gyümölcsök tapasztalható ismeretét származásuk lexikális adataival kezdi olyan földrészekre hivatkozva, amelyeket a gyermek még nem ismerhet. Földrajz-könyveink elvont meghatározásokból indulnak ki, — látóhatár, földgömb, hosszúsági, szélességi körök stb. A fizika a mechanikával kezd, nem azzal, amit már a tanuló kipróbált otthoni önkéntes kísérletezései közben a vízzel és hővel.

b) A szakember gyermektanulmányi ismeret híján a sajátos szaknyelvezetet erőszakolja a tanulóra olyan korban, amikor arra rengeteg idő és energia használódik el, nagyrészt eredménytelenül. A matematika nyelve és a nyelvtané olyan a gyermeknek, mint az idegen nyelv. Használatát úgy kell gyakorolnia, mint amazt. A lényegét érti, de a kifejezést minduntalan elvételi. A gyermektanulmány követeli, hogy exakt vizsgálatok sok száz esetben mutassák ki a követelhető normát e téren is, mielőtt tantervi anyag kiválasztás történik. Mielőtt pl. a latin nyelvet a leányiskola I. o. anyagába felvennék. Tudományosan feldolgozott anyag birtokában, a gyakorlati nevelők tapasztalataival pontosan igazolhatnók: vajjon csakugyan lélektani hiba-e az elemiben és a középiskolák I—III. osztályában követelt nyelvtani anyag mai formájában? Nem súlyos hiba-e a tanulóknak a konkrét tapasztalatoknak feltáruló friss megfigyelő készséget parlagon hagyni és idejük nagy részét magyar és latin nyelvtani formulák betanítására fordítani? Hiába érvelnek azzal a most készülő tanterv alkotói, hogy kevés órával és a nyelvtani aláépítés mellőzésével (?) fogják tanítani a latint az I. osztályban, — mert a latin konstruktív nyelv lévén, egyetlen mondatát sem lehet nyelvtani tudás nélkül megszerkeszteni.*

A tanulmányi anyag objektív oldalát összefoglalhatjuk azzal, hogy jelenleg *az iskolák tudomány-methodikai irányt képviselnek* és mellőzik a minden szellemi felfedezés gyökerében ott élő tiszta empirizmust. Ha a gyermek fejlődési adottságait ismernénk és figyelembe vennénk, akkor azt a folyamatot élet-nénk meg vele, amelyen átment a kutató tudós, amikor tételét felfedezte. Dewey szerint a gyermek termékeny szellemi élete a tapasztalatban gyökerezik, tapasztalva fedezi fel a világot. És amikor ezt teszi, munkája azonos a kutatóéval.

Minthogy a tudomány-methodikai irányelvől ered az is, hogy a szaknyelvet olyan időben használják, amikor az lélek-fejlődéstanilag nem igazolható, kívánatos lenne a tankönyvírók szakmunkáit gyermektanulmányi ismerettel bíró emberekkel átdolgoztatni.

2. A tanulmányi anyag szubjektív oldala.

A gyermeket vizsgálhatjuk fejlődésének hosszsmetszetében és pillanatnyi lelki-testi szerkezetének keresztmetszetében. A fejlődési hosszsmetszet területén felfedezünk bizonyos *termékeny*

* A kérdés iránt érdeklődőknek figyelmébe ajánljuk Dewey kitűnő könyvét: *How we think*. E könyv egy fejezetét »A gondolkodás nevelése« címen Kenperes Elemér kitűnő fordításában a *Kisdednevelés* 1931. ben közölte. Ez a könyv középiskolai tantervünk tudományos kritikája.

zónákat. Ezek azok az időpontok: a fejlődés meghatározott szakaszai, amelyekben valamely képesség funkcióképessé válik, előtérbe tolódik, lappangó állapotából aktívá válik, a legkisebb ingerre élénken reagál. A fejlődő egyén új szellemi szerzeménye ebben a termékeny időszakban a dispoziciók öleről magától leválik és aktív erővel világra jön.

A gyermektanulmánnyal nem foglalkozó tanárnak az életkorokkal, azaz különféle osztályokkal együtt járó kezelésbeli nehézség valami bizonytalan, ködös helyzetnek látszik, amelyet felismer, tapasztal, de nem tud élni vele. Az életkorok kutatójának viszont két dolgot tár fel:

1. Funkcióképessé vált szellemi erők fokozottabb tevékenységét, másoknak lappangását.

2. Feltárja a gyermeki életkor fogékonyságát, esetleg érzéketlenségét a világ hatásaival szemben.

Tehát *az életkor egyfelől bezárt mentális adottság*, amelyet nem lehet erőszakkal megmásítani, *másrészt hatás-kiválasztás*, azaz bizonyos korban megnyilvánuló vonzás vagy közöny a világ hatásaival szemben.

Az előbbi jelenség a felfogás és feldolgozás értelmi területeit érinti. A mennyiségtan, a nyelvtan, az elvont fogalmak tanítását, a fogalmi látóhatárt, a szakszerű nyelvhasználatot szorítja korlátok közé és a tanárt is kényszeríti, hogy az életkor ez adottságaihoz mérje a nyújtott ismereteket.

Az utóbbi nem a felfogás és megértés korlátja, hanem az érdeklődésé és a belső asszimilációé. Ebben *minőségi fokozat* mutatkozik, míg az előbbiben az értelem *mennyiségi határoltsága* ismerhető fel.

Az Új Iskola 19 évet szentelt e kérdés megismerésének. Elindulása Nagy László fejlődéstipustana volt. Eredménye, ha mások hasonló tapasztalati anyagával összehasonlíthatná adatait, olyan organikus tanítási terv szerkesztése lehetne, mely pontosan hozzásimul a fejlődési életszakok minőségi és mennyiségi jegyeihez és végigvezet a fejlődési hosszsmetszet kiválasztó-skáláin, mindenkor azt a tanulmányi anyagot állítva be az egyes életkor tanulmányi rendjébe, amelynek abban a legmagasabb nevelői értéke, mert legteljesebb asszimilálódási lehetősége van. Organikusnak szoktam nevezni ezt a mi munkánkban formálódó objektív, gyermektanulmányi ismeretre épített tantervet, mert ebben a fejlődő, a bontakozó élet az irányító és rendező úr, továbbá ebben belső biológiai és pszichológiai törvény határozza meg az egészet, nem külső meggondolás. Ahogy az egyén életében az entelechiáa a rendező erő, úgy a fejlődés menetében is ismeretlen célirányosság vezeti a szellemi készségek kibontakozásának útját. Az életkorra szabott tanításrendnek olyan összetétele ez, mint az organikus szervezeté, melyben az egész és a rész közötti összefüggés természetes (nem mesterséges) és minden részlet az egészhez való vo-

natkozásában tölti be szerepét. (Lásd: Nagy László Didaktikáját, amelyet az Új Iskolának írt.)

Az Új Iskola húsz éves munkájából leszűrt felfogásom az, hogy részletkérdések megoldása nem vezet a korszerű nevelés útjára. Művelődés-politikai áramlatokkal nem lehet a nevelés mélyen természetszerű, biológiai-pszichológiai alapgyökeireit kikerülni. Legyen bármilyen korunk nevelési eszménye, azt a rendező erőt, mely magában a fejlődő ember szellemi-lelki szerkezetében dolgozik, kikapcsolni nem lehet. Életté azzal válik az ifjúságban a kor eszménye, ha a művelődés-politika nemzetépítő szempontjainak átgondolt célkitűzését megőrizve, a kivétel módjában és részleteiben alkalmazkodunk a mindenél nagyobb úrnak, az Életnek törvényeire.

Nem a tantárgy, az óraszám, a cselekedtető tanítás, a klaszszikus anyag túlsúlya a természettudományéval és a modern nyelvvel szemben dönti el problémáinkat, hanem az, hogy mennyire tudjuk pozitív gyermektanulmányi ismerettel aláépíteni tennivalóinkat. Az életkorok sajátos szellemi szükségletet jelentenek. Mindegyik életszakaszt a maga zárt egészében, globálisan csoportosított és összehangolt művelődési anyag keretében kell fejlesztenünk, hogy erői maximumra emelkedjenek. A tantárgy itt nem öncélt követ, hanem beleilleszkedik az egységes szerkezet rendjébe. Ezen elgondolás szerint a tanterv nem tárgyaként készíthető, hanem életkoronként egyenként, összehangolt tantárgyi-koncepció formájában.

Ezen elgondolás egy példáját alább vázlatosan bemutatom:

A középiskola I. osztálya például a helyismeret legjobb talaja. A gyermek e korban természeti környezetét, a föld életét, közvetlen lakóhelye népi életét, szokásait, egyszerű fizikai szerkezeteket figyel, értékeli, lát meg maga körül. Miért nem adhatnánk neki egy olyan nemzeti talajba ágyazó művelődést, amely a közvetlen lakóhely természeti, népiéleti és történeti talajának konkrét felfedezését követeli tőle?

A lakóhely földjének és természeti életének, valamint a helyi foglalkozásoknak életegységeire épített konkrét és globális anyaggyűjtés-ismerete kiegészülne szellemtörténeti tájisméréssel. Így látnák a tanulók a fizikai talajból kinövő szellemi tájat: a lakóhely nagyjainak, a nép szokásainak és művészetének sajátos kincseit. Ezzel a lakóhely földrajza és természetrajza, talaj- és időjárás-ismerete egyszerű kémiai és fizikai kísérletekkel kiegészítve (a megfigyelt jelenségek összetettsége a tantárgyi szétválasztást nem tűri, mert mindezt el nem különített összefüggésben tapasztalja) *egységes életegésszé* tömörül, amelynek keretébe mennyiségi és méréstani problémák is kapcsolódnak. Az anyanyelv anyaga pedig nem lenne légüres térben mozgó olvasmányanyag, hanem ennek a szülővárosnak sajátos talajából kinőtt, testével (tájéadottság), lelkével (népiéleti adottság és

tájirodalom) összeforrott népi és történeti élete, múltja, írói alkotása, amit nagyrészt maga a tanuló kutat fel.

A fizikai és szellemi konkrétum gyermeki felkutatásának e tana a szülőváros ismerős területén természetesen nem vezetne célhoz, ha szaktárgyi kötöttséggel 4—5 tanár kezébe tennők. Itt a tanár-egyen személyes adottsága a fontos. Ketten egészíthetik ki egymás munkáját lelki alkatuk másféleségével. Az egyikben a konkrét életjelenségek felkutatására, gyermekgyűjtemények rendezésére, kísérletezésre, osztálmúzeum berendezésére való egyéni hajlam kell legyen és a 11 évesek munkalendítésére való kedély. A másikban intuitív beleérződés a tájlélek, a »szellemi tájegység« (ha szabad így nevezni) sajátosságaiba és a gyermeknek e sajátosságokhoz való személyes viszonyába. Tanár és tanuló kutatók lennének, a felfedezés izgalmaival és örömeiben!

A III. elemi kivételével iskoláink a lakóhely felkutatásával nem foglalkoztatják tanulóikat. Vajjon a 10—18 éves éres korszaka alatt nem kell a tanulóknak módot adni arra, hogy közvetlen szülőhelyének természeti életét, lelki alkatát és történelmi légkörét megismerje? Inkább adjuk ehelyett a régi krónikások csontváz-zörgésű nyelvezetét a tíz éves, történelmi alap nélküli gyerekeknek? Induljon el a gyerek nagyapja karosszékeből és a régi családi Bibliából a múlt felé, fogja át előbb 70—80 év történetét, mielőtt századok távlatába nézne! Előbb a családi ház, ismert utca történetét, azután a többit.

Nem jobb-e aktív kutatás-területtel: a lakóhellyel megindítani a középiskolai munkát, mint elismételni az elemiből hozott Magyarország földrajzát »magasabb szempont«-ból? Vajjon lehet-e ez a szempont annyiival magasabb egy év múlva, amiért érdemes ilyen nagyfontosságú tárgyat: a nemzeti élet földrajzi feltételeinek ismeretét tíz-tizenegy éves korban alacsony fokon újra átismételni?

A korosztályok munkaanyagát tagolni kívánjuk globális egészekbe a fejlődés strukturált szellemi állomásainak megfelelően. Más szellemi tápanyag kell pl. a 10—12 éves gyerekeknek (leánynak is más, fiúnak is), más e kor szellemiségének mozgatója, más a tevékenységének motivuma, más együttélésének, forrongásának, alkotás-erejének, örömének rugója, mint a 13—14 éves korban. Lehet-e ezt a tantervnek, tankönyv-írónak figyelmen kívül hagyni?

*

Igen keveset és egyoldalú nézőszögből nyilatkozhattam itt a tantervről. Az Új Iskola alapítása óta kritikai álláspontra helyezkedett a tantervvel szemben. Ezt az álláspontját vizsgálatokkal és módosított eljárással igyekezett alátámasztani.

A jelenleg munkálatban lévő tanterv-szerkesztés aktuálisá teszi a tapasztalatok országos gyűjtését. Kíváncsok lennének, ha a Cselekvés Iskolája olvasói is részt vennének ebben, a Magyar

Gyermektanulmányi és Gyakorlati Lélektani Társaság egyik szakosztályában folyó munkában. Az adatgyűjtés a 10–14 éves kor keretében mozog és problémája: mennyiben felel meg a tanterv követelménye az életkorok adottságainak. A gyakorlati tapasztalatokból szerzett előzetes anyaggyűjtés csak kiindulásul szolgál ahhoz, hogy a legtöbb oldalról megtámadott tanítási területen, rendszeres, pszichológusok által megszerkesztett és végzett adatgyűjtés induljon a feltevések igazolására, vagy elvetésére.

Dr. Domokos Lászlóné

Lélekfejlődéstani szempontok értékesítése az idegen nyelvek tanításában

Először is azt a kérdést vetem fel, melyik a nyelvtanulás igazi módszere? A közvetlen, »intuitív«, amikor a nyelvi forma a tanulóra ösztönösen tapad vagy pedig a nyelvtani szabályok alapján konstruáló módszer, amikor a tanítás tengelyében a mondatok tudatos szerkesztése áll?

Az az érzésem, hogy itt nem lehet általánosítani. A két határpont között az alkalmazható módszereknek számtalan variációja adódik. Hogy melyik tanítási eljárás a célravezető, két körülménytől függ. A »nyelv«-től, amelyet tanítok, s a felvevő »alany«-tól, a tanulótól, annak általános és egyéni lelki dispoziációjától.

Beszélünk élő és holt nyelvek tanítási módszeréről. Általánosan kialakult vélemény, hogy az élő nyelvek inkább a közvetlen, intuitív, a holt nyelvek inkább a tudatosan konstruáló módszer szerint taníthatók. Ez nagy általánosságban igaz. De ha pontosabban gondoljuk el a dolgot, azt találjuk, hogy azok az élő nyelvek, melyek a nyelvtanítás problémáját képezik, maguk is a nyelvfejlődés különböző stádiumában vannak.

Kontrasztképpen áll előttem a magyar s a francia nyelv fejlődési stádiumának különbsége.

A magyar nyelv fiatalabb, kötetlenebb. Kifejezéseiben több lehetőség, mondat szerkesztésében kevesebb következetesség és konvenció. Szabad, szabályokba nem foglalható, inverziók mindenütt. Nem lehet konstruktív úton elsajátítani, mert nincsenek kész formái. Belső törvényeit dinamikája teremti meg. Lényeges elemei az erő s a kötetlen ritmusok. A benne élő vitalitás nem kényszeríthető Nyugat kész, kifáradt, elhasznált formáiba.